



Imaginação e Ensino de História

Alice Schmitz Toldo
Jean Nunes Pinto
Leonardo Amorim de Oliveira
Nilton Mullet Pereira
Marcello Paniz Giacomoni



Imaginação e Ensino de História

Alice Schmitz Toldo
Jean Nunes Pinto
Leonardo Amorim de Oliveira
Nilton Mullet Pereira
Marcello Paniz Giacomoni

© dos autores

1.^a edição: 2023

Direitos reservados desta edição:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coordenação da Editoração: Leonéia Hollerweger e Ely Petry

Revisão: Equipe de Revisão da SEAD

Capa: Ely Petry

Editoração eletrônica: Ely Petry

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

I31

Imaginação e ensino de história / Alice Schmitz Toldo... [et al.] – 1.ed. – Porto Alegre:UFRGS, 2023.

96 p.

ISBN 978-65-5973-191-6

1. Ensino de história. 2. Imaginação. I. Toldo, Alice Schmitz II. Pinto, Jean Nunes III. Oliveira, Leonardo Amorim de IV. Pereira, Nilton Mullet V. Giacomoni, Marcelo Paniz VI. Título

CDU: 93.37

Bibliotecária: Ana Gabriela Clipes Ferreira CRB-10/1808
Biblioteca da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Sumário

Prefácio	7
Apresentação	11
Imaginação, imaginário e fabulação	15
A pesquisa sobre a imaginação e o ensino de História	27
Cartaz Ateliers	29
Atelier 1: Quem sou na história?	31
Atelier 2: Sobre como imaginamos a Idade Média	35
Atelier 3: Heresias e Igreja Católica	39
Atelier 4: A Caça às Bruxas	51
Atelier 5: Branqueamento do Egito	59
Atelier 6: Ética da Heroína/ do Herói — <i>Como imaginamos a agência na história?</i>	65

Prefácio

Estamos vivendo uma crise de imaginação? Da Economia Política à Psicanálise, passando pela Teoria da História, são diversas as áreas do conhecimento que apontam para um esgotamento atual da tarefa de imaginar. Fala-se em aceleração do tempo, presentismo, imediatismo consumista, produtivismo, fim da história e resignação política, tudo convergindo para o excesso do agora e a inviabilidade do amanhã — se pensado diferentemente do hoje. Não que tenhamos perdido a capacidade (inata) de imaginar. E até conseguimos captar tendências instantâneas e projetar algum futuro próximo, sempre colado aos imperativos capitalistas contemporâneos. Mas, percebendo sua natureza destrutiva, chegamos muitas vezes a imagens catastróficas. Filmes, séries, narrativas gráficas e literárias alcançam grande público, com frequência, apelando a um temário limitado e controlado do desastre, como calamidades ambientais de grandes proporções, invasões alienígenas, ataques zumbis e — algo certamente impulsionado pela recente pandemia de Covid-19 — sua variação realista de contaminação em massa e eliminação populacional por novas doenças. Parece que é mais fácil imaginar o fim do mundo do que imaginar um mundo diferente.

De certa forma, o trabalho que as leitoras e os leitores têm em mãos pretende resgatar a imaginação como tarefa. Durante um semestre, sua autora e seus autores, professores-pesquisadores, formadores e em formação, desenvolveram uma ação investigativa com estudantes dos

sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS). Remodelaram um espaço de oficina no currículo eletivo do Projeto Amora — que reúne há mais de duas décadas a equipe de docentes da etapa na busca de inovação pedagógica e experimentação curricular —, adotando o Atelier como metodologia de ensino e de aprendizagem, o que ressaltou a dimensão ética da aula de História: pensar historicamente sobre si e sobre os modos de existir. Em sua proposta, tomaram construções imaginárias do passado e produziram uma “história dos possíveis” (próxima dos termos e das provocações muito atuais de Quentin Deluermoz e Pierre Singaravélou, ainda que não devedora deles) como pontos de partida para a imaginação criativa, individual e coletiva, dos estudantes.

Este livro é um material compósito, que reúne intenções, práticas e reflexões. Na primeira parte, a autora e os autores apresentam o projeto e o quadro de conceitos teóricos e perspectivas pedagógicas que o fundamentam. A seguir, compartilham os planos de aula de seis Ateliers desenvolvidos, que podem ser reproduzidos em contextos escolares semelhantes (grupos menores de estudantes, no contraturno), mas que não trariam muitas dificuldades de adaptação se levados à aula de história propriamente dita. Por último, temos relatos reflexivos para cada Atelier, a partir das observações, impressões imediatas e avaliações dos professores, numa espécie de autoetnografia coletiva da ação.

Parece sintomático que, no primeiro encontro, após a entrega da tarefa, alguns estudantes, sentindo-se pouco criativos, justificaram a simplicidade de sua produção por estarem “sem imaginação”. A autora e os autores nos perguntam: isso é possível? A sequência do trabalho

mostra que não. No entanto, colada aos imaginários socialmente constituídos, portanto imbricados em relações de poder (como o Medievalismo obscuro pós-Iluminismo ou o Egito Antigo embranquecido), a imaginação exige mediação. Ao menos se quisermos qualificar nossa consciência histórica e aprofundar nossa visão de mundo, funções da pesquisa e do ensino de História e, por que não dizer, do conhecimento e da educação escolar como um todo. É com generosidade que a autora e os autores dividem conosco sua proposta e sua experiência. Uma caminhada que podemos acompanhar, com passos que podemos aprender a dar, em direções que não costumamos tomar.

É atribuída ao poeta francês Paul Valéry a ideia de que entramos no futuro de costas, como se ao admirar ruínas fôssemos incapazes de olhar para frente. O movimento traçado aqui é exatamente o contrário. Trata-se, nas palavras da autora e dos autores, de “livrar-se momentaneamente do ‘fardo da história’”. Aprender de novo a construir futuros, mesmo que (através de) futuros passados.

Jocelito Zalla

Doutor em História Social pela UFRJ. Professor do Colégio de Aplicação (CAp), do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da UFRGS.

Apresentação

Um livro escrito a muitas mãos. Na verdade, com corpos inteiros. Muitos corpos. Alice criava as linhas e abria os cruzamentos que nos levavam à toca do coelho. Jean e Leonardo continuavam a bordar, colocando os enredos em ação. Marcello e Nilton também se punham nas bordas e nas margens das linhas e dos cruzamentos. No centro do emaranhado estavam 14 estudantes. Uma sala-toca. Uma escola-mundo. Colegas, corredores barulhentos e vivos. Encontros alegres. E muita, mas, muita imaginação. Tudo se passava como se todas as quintas-feiras, à tarde, o tempo se fizesse recuado às suas dimensões, aos seus marcadores, às suas temporalidades, às suas temporalizações. De tão recuado, permitia que os 19 corpos cruzassem as linhas limitadas do presente para imaginar e viver o tempo em sua quase irrespirável pureza. Aquela sala era a toca do coelho, onde o que é já está deixando de ser, no mesmo momento em que já foi. Não se tratava de parar o tempo, mas, ao contrário, de vivê-lo em ato, como fluxo contínuo que nos deixa acolhê-lo como multiplicidade. E é por isso que, naquelas quintas-feiras, o paradoxo se desenrolava no exterior daquele interior, a toca do coelho. E ali mergulhados no mistério do tempo, imaginávamos.

Andamos com Alice, que proferia e escutava palavras sem sentido; frases que soavam estranhas; definições desconstruídas das suas referências. É porque o sentido não estava ali, senão como potência que sempre recuava (tal como o tempo) às definições. Tudo se passava como

um jogo. E eram 19 corpos-jogadores. Brincantes. Uma caça aos sentidos do passado, do presente e do futuro. Uma trilha errante. Uma busca infinita. Burlas; dados; fantasmas; paradoxos. E o sentido sempre presente na potência e ausente na definição.

Devia ser por isso que a aprendizagem sobrevoou a toca. Imanência aos corpos, os 19. Aprender com a imaginação é bem mais do que acumular definições, é abrir-se aos paradoxos que desestabilizam os sentidos que, lá fora, pareciam definitivos.

Tudo iniciou com uma pergunta: “Quem sou na história?”. Provocação que joga os 19 numa viagem ao passado, para mudá-lo, dobrando-o para atingir objetivos no presente e recriar as possibilidades de futuro. E foi assim o tempo todo. Nunca se pensou numa viagem no tempo para mudar o que não gostamos, mas, para pensar sobre como poderia ter sido diferente, nas possibilidades que a vida concreta e corporal não admitiu outrora. Abrir o campo de possibilidades é o que faz funcionar a imaginação, não de outro passado, mas de outros futuros e outros presentes agora problematizados.

Portanto, agência, ato e criação foram elementos centrais para estudar História e pensar sobre como a vida pode ser o que ela ainda não está sendo. Abrir possibilidades éticas de outras vidas e de outros modos de vida para 14 jovens foi o que a imaginação potencializou.

Transitamos da Idade Média ao que chamamos de contemporâneo, sempre com o elemento ético, o cuidado de pensar em si e nos outros, como a abertura que permite, sim, reparar, repensar, redefinir, transformar. Para isso foi preciso experimentar o movimento, o fluxo das

dimensões temporais, desconstituindo sentidos, desafiando definições, memórias, cristalizações.

Agradecimentos infinitos ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sua direção, colegas professoras e professores que nos acolheram sem defesas, com afeto e carinho.

Imaginação, imaginário e fabulação

Durante o século XX, os estudos historiográficos se envolveram em intensas discussões em torno de uma narrativa histórica das imagens. Desde os estudos acerca da chamada história das mentalidades, a produção do conhecimento histórico tem se voltado a dimensões da vida humana que não apenas o econômico ou o político. Desse modo, o estudo das mentalidades e, depois, do imaginário se inseriram como forma de pensar a vida humana no tempo e produzir conceitos para compreendê-la.

A emergência da história do imaginário remonta, portanto, às transformações na historiografia e na teoria da História durante a segunda metade do século XX. De alguma forma, o imaginário como campo de estudos históricos está ligado ao movimento conhecido como Nova História Cultural (BURKE, 2000; HUNT, 2001), o que significa a inserção, no âmbito da pesquisa histórica, de novos objetos de estudo e de modos diferentes de pensar a temporalidade histórica, em estreita conexão com outras áreas das Ciências Humanas, sobretudo a Antropologia. Desse modo, tanto a história das mentalidades (VOVELLE, 1978; DELUMEAU, 1989) como a problematização da Representação como conceito e como objeto de estudos estão relacionadas à emergência da história do imaginário.

No entanto, é importante ressaltar que a história das mentalidades não se confunde com a história do imaginário, ainda que exista semelhança e um certo compartilhamento no que concerne ao uso das fontes. Enquanto a história das mentalidades se ocupa de uma longa duração, pensando como determinadas formas de sentir ou pensar se constituem e se mantêm, a história do imaginário procura realizar a leitura das imagens visuais, verbais ou mesmo mentais de um determinado momento, relacionando-o ao espaço sociocultural que o constrói e reconstrói. Enfim, o tempo da história do imaginário não é exatamente o da longa duração, mas a pesquisa de como determinados grupos, épocas ou conjunturas produziram imagens de si mesmos e o quanto tais imagens criam e recriam modos de ser e estruturas políticas e sociais (BARROS, 2004). O que importa aqui é que a história do imaginário ganha uma dimensão específica, como pensamento teórico e historiográfico. No contexto da História Cultural, o imaginário está situado em um momento tanto de crítica ao documento (LE GOFF, 1990) quanto de emergência de novos objetos de estudo que permitem a abordagem de novas dimensões da vida humana, como a investigação das sensibilidades, das emoções, das mentalidades e do próprio imaginário. Nesse sentido, a crítica ao documento abre um campo significativo de possibilidades para a pesquisa, pois as artes, o cinema, a literatura passam a ser considerados documentos históricos e formas de criar o mundo, permitindo o acesso a dimensões antes pouco estudadas das sociedades.

Do ponto de vista do estudo das representações, vale a pena mencionar o movimento conhecido como “virada linguística”, que teve papel importante na área das Ciências Humanas, uma vez que, a partir daí, a

leitura de uma dicotomia entre a realidade e a linguagem, entre o fato e o relato, passa a ser contestada teoricamente, considerando a linguagem, a representação e o relato histórico como criadores e doadores de sentido ao real. Dessa forma, considera-se que o acesso à realidade se dá por meio do conceito, da linguagem, da representação. É, portanto, a partir daí que o estudo das representações assume independência em relação ao estudo da estrutura econômica, vista até então como a base e a realidade por excelência. Entretanto, o estudo das representações, como muitos chegaram a supor, não nega o real nem as dimensões econômicas e sociais, mas pensa a representação como algo que cria o sentido e que, portanto, afirma ser por meio dela que se vive e se experiencia a realidade. Assim, o estudo do imaginário se constitui como algo que incorpora a representação, ainda que não se confunda com ela.

Um argumento importante para este trabalho de pesquisa é aquele elaborado por Le Goff, ao abordar a representação, o simbólico e o imaginário. Para o autor, o imaginário pertence ao campo da representação, mas ele escapa, como um pertencimento em fuga, uma vez que esse imaginário é da criação, do poético e do virtual, uma vez que ele abre a infinidade da produção de sentido ao afirmar sua própria duplicidade, seu próprio paradoxo —, o desaparecimento da coisa imaginada e a abertura para o infinito. Le Goff (1980, p. 12) afirma que “o imaginário pertence ao campo da representação, mas ocupa nele a parte da tradução não reprodutora, não simplesmente transposta em imagem do espírito, mas criadora, poética no sentido etimológico da palavra”.

Os estudos do imaginário investigam as diversas construções imaginárias de grupos ou sociedades na história. A Idade Média, por

exemplo, tem sido um campo fértil para as pesquisas, que abordam, ao mesmo tempo, o purgatório ou o miraculoso, o funcionamento das estruturas sociais daquela sociedade, seus conflitos, suas relações de poder. Le Goff se dedicou a pesquisar diversos aspectos do imaginário medieval, tais como o maravilhoso, a floresta, o purgatório e os sonhos. Seu estudo da criação do purgatório mereceu, inclusive, uma publicação específica, *O nascimento do purgatório* (LE GOFF, 1990), em que se pôs a pensar sobre o papel das imagens do além, da morte e da penitência criadas na sociedade medieval. Georges Duby, no livro *As três ordens ou o imaginário do feudalismo* (DUBY, 1990), estudou o imaginário da sociedade das três ordens, a tradicional classificação em *Oratores, Bellatores e Laboratores*, mensuração comum ao mundo medieval que define essa sociedade ainda hoje nas publicações didáticas de História.

Esse livro, decorre de uma investigação que toma os imaginários medievais e de outras sociedades e épocas como suporte dialógico ao ensino de História, o que, em outro registro, se poderia chamar de objeto de ensino na Escola Básica. Desse modo, o estudo que fizemos tende a construir um conceito de aprendizagem histórica, ainda que tenhamos abordado o tema das representações no campo historiográfico, a partir do pensamento da diferença, compreendendo a aprendizagem como atividade livre e ilimitada do pensamento. Assim, os Ateliers de Criação se utilizaram dos diferentes esquemas imaginários criados pela sociedade medieval ocidental e outras sociedades e povos por meio de fontes como a literatura, as iluminuras e as artes em geral. Essa abordagem exige um segundo movimento, que consiste em olhar para o Atelier como um espaço neutro de produção conceitual.

Desse modo, podemos afirmar que o estudo historiográfico do imaginário é um modo de problematizar a nossa própria relação com o passado e com as imagens que dele criamos. Nesse sentido, ao habitar o espaço neutro de criação conceitual que é o Atelier, o objetivo será pensar a relação com o passado e o modo como se criam narrativas a partir de um espaço em que não há narrativas históricas, que se encontram em suspenso. Pensar a relação com o passado é pensar o tempo. A escolha do imaginário está relacionada à ideia de que esse campo se configura numa temporalidade outra que não a cronológica, uma vez que a produção imagética abre uma virtualidade, um campo de forças, um pensamento em liberdade.

Nosso objetivo foi, portanto, pensar junto com os estudantes aonde o imaginário nos leva, para qual tempo, e, então, jogar com a verdade histórica e com as imagens que as sociedades criam sobre si mesmas. Consideramos que a verdade histórica é construída com o rigor da pesquisa de fontes, mediadas por conceitos que criam modos de olhar para o passado. Ela, no entanto, não cria verdades definitivas, nem eternas, mas, sempre abertas à possibilidade de serem diferentes, de ser desconstruídas. Logo, jogar com a verdade histórica consiste em abrir-lhe, em rachar suas definições aparentemente fechadas, para poder criar outros sentidos. É desse modo, que o Atelier trabalha com a potência criativa do imaginário e da imaginação, isto é, o imaginário e a imaginação como criações que suspendem os hábitos narrativos explicativos que funcionam nas sociedades fechadas (BERGSON, 2005) para lançar-se a um “fora” da narrativa, numa certa passividade que enseja

uma liberdade absurda. Desse modo, o campo historiográfico recebe aqui um diálogo necessário com a filosofia.

Se o imaginário é um campo de estudos da História, que comporta um conjunto de representações e símbolos analisados por meio de fontes como a arte, a literatura e a crônica, a imaginação é o ato em si de imaginar. Por isso, nos pusemos a problematizar a imaginação e seu papel em um ensino de História que se vale do estudo dos imaginários que já passaram.

Em um artigo chamado *O jogo e o conceito: sobre o ato criativo na aula de História* (PEREIRA & TORELLY, 2015), afirmamos que a produção conceitual na aula de História poderia se dar em um lugar no qual a narrativa tem sua falência, ou seja, que a criação seria estranha à narrativa, habitando outro tempo, o tempo da duração da experiência, em que ainda não existiam nem sujeitos, nem objetos, o que chamamos de uma “neutralidade asfixiante”. É nesse sentido que pensamos o papel da imaginação no ensino de História. Tudo se passa como se a imaginação fosse exatamente o que nos permite uma diferenciação que nos joga a uma neutralidade asfixiante, na qual a passividade e o distanciamento da coisa imaginada anseiam pela liberdade de sentido. É nesse lugar de pura potência que pensamos ser possível criar os Ateliers como espaços neutros de produção conceitual. Quando falamos do neutro, pensamos como Deleuze (1997, p. 13) sobre a literatura, que “só começa quando nasce em nós uma terceira pessoa que nos destitui do poder de dizer Eu”. Isso quer dizer que a leitura exige de nós uma entrega, um deslocamento, como “surfar” em um devir. Do mesmo modo, o neutro que proporciona a imaginação, destitui nosso poder de dizer “Eu”, o poder

de nos identificarmos e sermos estáveis. TORELLY (2014, p. 116) define adequadamente essa entrega a uma “neutralidade asfixiante”:

Entretanto, isso não quer dizer que não possamos carregar conosco, como uma ideia limite, como um aliado precioso e indócil, o puro esquecimento, a Léthe dramática, abandono total, ou o encontro com uma estranha e paradoxal pessoa impessoal que nos permitiria por alguns instantes escrever, ensinar, contar uma história, ou olhar para o passado sem as marcas indigentes de nossas lembranças pessoais, recusando-as, e encontrando nessa recusa a presença imponente da parcela de silêncio que roubamos a nós mesmos, a parcela de um vazio, neutro e asfixiante, que pertence à experiência.

Essa “neutralidade asfixiante” combina muito com um silêncio (BLANCHOT, 1987) que a imaginação carrega consigo quando se constitui; silêncio que é como uma bruma anterior, nem isso, nem aquilo, mas uma indiscernibilidade, uma recusa completa da definição, que aborta o sonho empirista da identificação entre a imagem e seu correspondente real. Isso quer dizer que a imagem tem uma existência independente da realidade da qual ela se diz; ela se exterioriza em direção a essa indiscernibilidade, em direção à neutralidade.

Consideramos importante o modo como os medievalistas analisaram o imaginário. Le Goff pensava que o conjunto dessas manifestações imaginárias tinham estreita relação com a sociedade que as produziu. Bergson (2005) também pensava que esse conjunto de representações coletivas serviria para dar estabilidade para sociedades fechadas, como ponto de integração e criação de hábito. Logo, nenhum desses dois pensadores prenderam o imaginário ao campo da mera reprodu-

ção ou da criação de memórias cristalizadas em sociedades fechadas. Bergson considerava, ao mesmo tempo, que o conjunto das imagens, o imaginário, constitui uma potência virtual, como um lugar de refúgio em relação aos significados definidos pelos papéis sociais que ocupamos no presente da vida social. A imaginação pode ser pensada, no sentido bergsoniano, como fabulação, sendo exatamente o que escapa às formas de uma sociedade fechada e dirigindo-se a uma abertura insuspeitável dos sentidos.

A imaginação tem a potência virtual que falta à percepção, que é limitada ao presente do tempo e às necessidades desse presente. Sua virtualidade a afasta das coisas imaginadas, permitindo a vida em paradoxo. Trata-se de um movimento que suspende, por um momento, a atenção à vida para poder dispersar-se entre as forças que habitam o imaginário virtual. Nesse não lugar, não existem matérias formadas, coisas a serem descritas, ou o antes, agora e depois. A imaginação nos leva ao próprio lugar de escape da inteligência. Esta, que se ocupa apenas da medida das coisas e do cálculo de suas dimensões (BERGSON, 2010), não pode se ocupar da imaginação, pois a imaginação está inserida no tempo tal como ele é, no tempo puro, na passagem, não nos pontos de parada — no que Bergson chamou de "duração".

Ora, se a imaginação está para o tempo como a inteligência está para os momentos de parada, para o mundo perceptível e calculável e extensivo, então o lugar mesmo da criação só pode ser a imaginação, que, com seu distanciamento da coisa, das formas, com seu lugar na intensidade, é a pura passividade e é a pura abertura. Imaginar é criar caminhos não supostos pela atualidade das coisas. A imaginação mer-

gulha numa embriaguez, dormitando, inocentemente, de toda urgência do presente. Ela é o tempo experienciado em seu brutal recuo diante das coisas. A imaginação — passividade, distanciamento, virtualidade — encontra-se muito além do imediato das coisas, entranhando-se por regiões que somente ela pode acessar, já que as coisas ficam exteriores a tal movimento.

Esse virtual com o qual estamos caracterizando a imaginação consiste num “fora” não subjetivo — nem psicológico, nem material, nem objetivo, nem subjetivo. Um “fora” real, mas não atual. Isso porque a imaginação ultrapassa o limite de seu início, a representação, uma vez que ela deixa de ser o limite do ato de representar para se tornar uma exterioridade em relação às coisas que representa. Nesse momento de recuo, ela se torna um exercício de liberdade e passividade ao mesmo tempo, pois não representa mais a coisa, mas se abre ao imprevisível da produção do sentido não mais limitado pela forma representada. Assim, o virtual que é a imaginação trata-se de um “fora” genético, pois é um “fora” em que reside a criação, o “*élan vital*” (BERGSON, 2010). A aproximação que fazemos do conceito aqui utilizado de imaginação com a função fabuladora é para buscar isso que é excesso em relação à atividade intelectual, que consiste na produção de representações, nesse ato do presente do tempo, de construção de “antropomorfismos estéticos” (NIETZSCHE, 2001, §109).

Dessa maneira, Valvieste mostra que:

A fabulação é uma potência virtual de criação, um pé no irrazoável (cerceado, como vimos, por pesadas subjetivações como aquelas que igualaram desrazão e loucura), ultrapas-

sando a inteligência na direção de evitar sua perdição racional. Isto porque a partir da influência da emoção criadora, a fabulação vai além e aquém da razão, o que impulsiona um salto antes inatingível. Fabular é instalar-se num desarrazoados salutar” (2013, p. 148-149).

É como uma abertura — a própria abertura por onde é possível desviar das coisas, questionar ideias, furar estruturas, malograr hábitos. Esse “fora” é a gênese de um pensamento, é o que torna o pensamento uma entrega ao virtual, ao inatural, a fim de malograr os ditos e os vistos e lançar os dados para experimentar as novidades. É por isso que Blanchot afirma que a imagem é apenas o rastro de um desaparecimento e que o nada é a sua condição (1987, p. 255). Nela reside uma ambiguidade, pois ela nunca deixa de ser um rastro de um desaparecimento e continua afirmando as coisas em um excesso que consiste em um intervalo de tempo, no qual um nada se aloja e torna a imagem passiva diante do tormento da infinidade de sentidos. Ou seja, ela apresenta o objeto, mas, ao mesmo tempo, atesta sua ausência. “A imagem pode, certamente, ajudar-nos a recuperar idealmente a coisa [...] mas corre também o constante risco de nos devolver não mais a coisa ausente, mas a ausência como presença [...]” (BLANCHOT, 1987, p. 264). Ora, a imagem não vem simplesmente depois da coisa, como o senso comum nos faz pensar; o distanciamento que implica esse processo representativo não nos diz que a imagem simplesmente se distancia da coisa, mas que ela é, na leitura de Blanchot, o próprio distanciamento.

Nesse sentido, pensamos que o ensino de História, ao se pôr à criação conceitual por meio da imaginação e do imaginário, exige um grau

extremo de hesitação diante da narrativa, situando o tempo da aula em que ainda não se pode dar forma nem a objetos, nem a sujeitos, no qual a representação cede lugar ao próprio distanciamento, que é a imaginação. Para esta pesquisa, a aula de História é, portanto, um misto de “atuais” e “virtuais” (DELEUZE, 1996). Aceitar o fato de que nela existe mais do que simplesmente os sujeitos, os conceitos, as formas e as representações intelectuais é deixar-se provocar pelo acontecer, pelas forças do lado de “fora”, pelos virtuais que envolvem essa aula, prontos para criar individualidades. Deixar-se tocar pelas forças do “fora”, significa deixar ruir a narrativa, como um processo de fazer cessar a linguagem e hesitar diante de um nome para, então, voltar ao seio da natureza. Esse embrutecimento — uma espécie de reencontro com a natureza e seu caráter geral — faz desequilibrar o processo perceptivo, quebrando a máquina sensório-motora. É assim que o “Caos” nos força à hesitação e nos lança ao imprevisível, nos fazendo crer que nem tudo está dito, nem tudo está narrado numa aula de História, e que os não-ditos e os não-narrados são tão reais quanto seus contrários. Pensar, portanto, exige uma entrega ou uma abertura à hesitação.

O mergulho na imaginação é um modo de livrar-se momentaneamente do “fardo da história”. Esse fardo tende a tornar o futuro um desdobramento do presente, como se o futuro estivesse ligado ao presente numa relação de causa e efeito, o que não permite a criação. É assim que a imaginação nos fornece um lugar distante da historicidade e da história das coisas, como que um outro mundo no qual o futuro não é desdobramento do presente e no qual a criação se dá sem os limites da história. Tudo se passa como se, na leitura bergsoniana, pudéssemos

acessar a passagem, o movimento, não os pontos de paradas que apresentam as formas com as quais nos debatemos no presente. A atenção à passagem de uma forma à outra quer dizer mergulhar no momento mesmo no qual a forma ainda não existe. E, desse modo, a criação estaria livre das obrigações do reconhecimento, mas mergulhada numa memória potencial, que imagina mundos possíveis. Eis que temos aí uma dimensão ética da imaginação, ela pode ser vista como um lugar onde o imprevisível cumpre uma tarefa ética, de auto constituição e de criação de mundos ainda em estado de potência. Não se trata, então, de produzir novas formas objetivas ao mundo, mas de construir um campo ético de possibilidades de existir.

A pesquisa sobre a imaginação e o ensino de História

A pesquisa que realizamos e apresentamos neste livro, consiste em uma investigação que se fez desde o estudo dos conceitos até o momento da criação numa aula de História. Desse modo, o estudo bibliográfico e teórico constitui-se em parte vital do percurso. Tratou-se de um estudo conceitual sobre o imaginário e a imaginação histórica de Hayden White e a fabulação/ imaginação em Blanchot, Bergson e Deleuze, numa composição conceitual para pensar o papel do elemento ficcional (materialidade do imaginado) para a aprendizagem de conceitos históricos.

O percurso metodológico implicou a criação dos Ateliers de Aprendizagem Histórica: espaços abertos nos quais a imaginação e a fabulação se encontram com a produção conceitual. O conceito de Atelier foi livremente inspirado no projeto coordenado por Sandra Mara Corazza, *Escriteiras: um modo de ler-escrever em meio à vida* (PPGEDU/ UFRGS), e no artigo de MATOS, SCHULER e CORAZZA, que descreve um dos diversos momentos do projeto e apresenta “uma experiência de entrada do projeto numa escola”. As autoras afirmam que “o *atelier* é um espaço-temporal que acolhe a arte, a ciência e a filosofia. A força deste acolhimento torna o *atelier* um espaço da produção inventiva, força do espaço artístico” (MATOS, SCHULER e CORAZZA, 2015, p. 230).

Os Ateliers foram desenvolvidos no Colégio de Aplicação da UFRGS, com estudantes de turmas do sexto e do sétimo anos, no contraturno, para provocar acontecimentos e aprendizagens históricas. Eles têm a ver um pouco com a fruição da memória e da história, como modos de contar a história e de viver a memória, sem definição útil de qualquer envolvimento prático. Os Ateliers foram experiências de aprendizagens a partir da potência criativa da imaginação. Eles são lugares de provocação de acontecimentos. Neles, jovens estavam dispostos a criar mundos ficcionais a partir de experiências imaginárias do passado, apresentadas aos estudantes por meio de jogos, textos literários e outras formas de fabulação. A experiência de aprendizagem dos Ateliers se tornou num lugar anterior à formação dos conceitos, quando ainda não se está determinando formas e verdades históricas. Neles, a fruição da imaginação foi permitida como momento pré-conceitual, como modo de criar — por fora da narrativa histórica e, ao mesmo tempo, para a produção dessa narrativa — conceitos para pensar o passado e o presente.

Nesse sentido, a pesquisa consistiu em um compartilhamento de aprendizagens com os jovens, por meio da contação de histórias, da brincadeira com jogos e da criação poética. Todos esses Ateliers indicaram uma momentânea suspensão da narrativa até que a criação de enredos históricos permitisse uma atualização narrativa e a criação de conceitos. Considerando a imaginação como uma das faculdades do corpo, perguntamo-nos “o que pode a imaginação?” — que mundos possíveis, imagináveis ou inimagináveis, se pode percorrer, criar e atualizar?

A disposição desse livro é trabalhar na abertura e na inversão de um ensino de História para uma aprendizagem que ocorre por meio da imaginação, como efeito dessa.

Figura 1 - Ateliers – Colégio de Aplicação – Material de divulgação entre as(os) estudantes:

Imaginando o passado para criar a História

Ei, você gosta de História? E que tal a gente estudar História com a nossa imaginação? Essa é a ideia da oficina: vamos olhar para o passado, e usar nossa imaginação para pensar como as coisas aconteceram, como as pessoas viviam, o que elas podiam fazer, ou até como o mundo seria se outras decisões tivessem sido tomadas. Vamos lá?

Equipe:

Prof.^a Alice Toldo (Formação Continuada - CAp)

Prof. Marcello Paniz Giacomoni (CAp)

Prof. Nilton Mullet Pereira (Faculdade de Educação)

Prof. Leonardo Amorin (Bolsista de pesquisa - Faculdade de Educação)

Prof. Jean Nunes (Bolsista de pesquisa - Faculdade de Educação)

Apresentação

Vocês já pensaram em estudar a história a partir da imaginação de vocês. Como seria a vida de vocês se tivessem vivido no Egito? Que roupas vocês usariam? Que amigos vocês teriam? Que vida vocês levariam? Ou, então, como o Brasil seria se os portugueses nunca tivessem vindo para cá? Ou, quem sabe, vocês já pensaram em montar uma igreja de vocês na Idade Média? Vindo mais para o presente, como seria nosso verão se o Guaíba nunca tivesse sido poluído? É isso que vamos trabalhar nessa oficina. Vamos imaginar, juntos, como as decisões eram tomadas em cada período histórico, que decisões as pessoas poderiam tomar de acordo com o momento da história em que estavam inseridos e que vida as pessoas podiam viver.

Convidamos vocês para se inscreverem na oficina e nos vemos semana que vem.



Ateliers de criação

Espaço de criação: os espaços selecionados para a criação da experiência com o Atelier são salas de aula de História, no curso das aulas de História, do Colégio de Aplicação da UFRGS.

Os Ateliers possuem um caráter ético, no sentido de pensar a vida e possibilidades de vida, por meio da imaginação, que permite o engendramento de formas de existência ainda não catalogadas.

Atelier



Quem sou na história?



Objetivos:

Estimular os estudantes a pensar sobre diferentes experiências históricas e o modo como elas problematizam a própria vida e suas próprias expectativas de futuro. Desenvolver a ideia de aprender com experiências alheias, supondo a possibilidade de tal movimento se constituir em uma aprendizagem significativa com o outro: outras temporalidades, sujeitos e espacialidades.

Justificativa:

Inserir no campo da aprendizagem em História o elemento ético. De modo que permita pensar que a ação de cada um produz consequências na vida do grupo, de um povo, de uma sociedade, de um tempo. Logo, imaginar como o passado poderia ter sido, para produzir efeitos melhores no presente e no futuro consiste em não apenas fazer o estudante se sentir sujeito de sua própria vida, mas também pensar sobre os usos que fazemos hoje do passado e quais as implicações políticas desses usos.

Funcionamento:

Os alunos receberão um instrumento contendo o seguinte enunciado:

1. Imagine que você ganhou o poder de modificar o mundo no qual vivemos, mas isso somente seria possível se você pudesse viajar no tempo e recuar para algum espaço e alguma temporalidade. Chegando lá, você teria que viver a vida de alguém daquela época e, sendo essa pessoa, você criaria condições e situações que pudessem repercutir hoje e mudar a situação em que vivemos.

Crie o seu perfil:

- Para quando e para onde eu iria?
- Quem eu gostaria de ser? Por quê?
- Qual era o meu trabalho?
- Com que tipo de roupas eu me vestia?
- Com que tipo de comida me alimentava?
- Com quem mantinha relações (de amizade, de parentesco, de trabalho, amorosas etc.) e como elas poderiam ser definidas?

Dê um nome a você mesmo. Crie um desenho de você.

Que ações eu poderia tomar para mudar a época que eu escolhi e como isso poderia mudar o seu presente?

Produto:

Livro das Ações – o livro contém as ações propostas pelos diferentes personagens, numa espécie de levantamento de proposições sobre como intervir no passado e em nosso mundo presente, a partir das ações tomadas no passado.

Atelier

Sobre como imaginamos a Idade Média



Objetivos:

O objetivo é problematizar como se constrói um imaginário e como essa construção possui elementos éticos e políticos. Ao mesmo tempo, problematizar o tempo cronológico e a linearidade como formas construídas historicamente. O conceito de história e de narrativa histórica, como ela se constrói, quais suas diferenças da ficção e de narrativas como filmes ou jogos.

Justificativa:

Os estudos sobre a Idade Média apontam que muito do que se sabe hoje sobre o período decorre de um imaginário construído por diversas linguagens como o cinema, a literatura, os jogos, etc.... Esse imaginário faz parte do que se convencionou chamar de uma Idade Média fantasiada, bastante distante da pesquisa dos estudos medievais. Por isso, construir os conceitos de Idade Média e pensá-la desde uma multiplicidade temporal, que não a história quadripartite, é um modo também de pensar como se construiu o medievo como uma face oculta, noturna e obscura na história, como forma de promover uma época de iluminação e de racionalidade.

Funcionamento:

Parte 1:

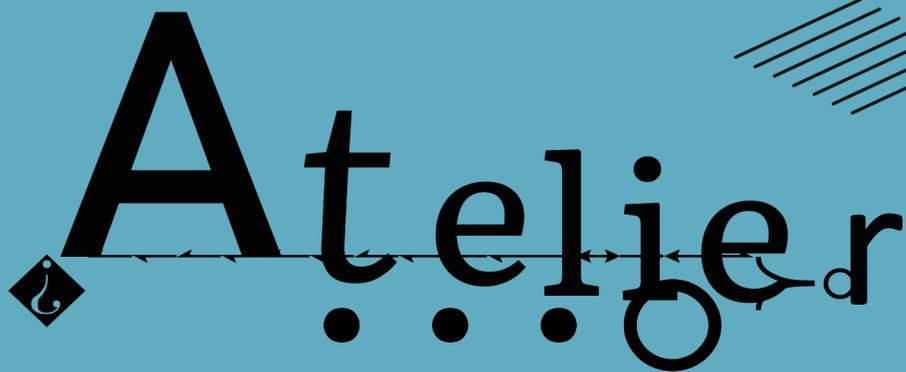
Apresenta-se aos estudantes algumas imagens de coisas e de personagens e solicita-se que eles digam se as imagens são medievais ou modernas. Solicita-se ainda que os estudantes mencionem as razões de suas escolhas.

Observação: as imagens serão projetadas, sequencialmente, para que os estudantes associem as mesmas a uma referência medieval ou moderna.

Parte 2:

Depois de realizar as associações é solicitado que os estudantes elaborem uma lista de características do que imaginam que é medieval e do que imaginam que é o moderno. A partir daí uma Roda de Conversa problematizou as ideias de evolução e de progresso.

Atelier



↔
Heresias e Igreja Católica



Objetivos:

Ao se deparar com as várias nuances que compunham a doutrina religiosa da Igreja Católica medieval, o aluno colocará suas crenças e concepções de religiosidade em perspectiva, enxergando-as “de fora”. Esse exercício possibilita ao estudante enxergar “o outro”, lidar com a alteridade no campo religioso, o que é fundamental no combate à intolerância religiosa. Problematizar os conceitos de Heresia, intolerância e tolerância religiosa.

Justificativa:

Estudar as heresias e a mitologia católica na Idade Média tem duas implicações principais: uma diz respeito ao conhecimento da especificidade histórica da espiritualidade medieval, o que significa contraditar a ideia de uma Igreja Católica monolítica, que existiu sem contestação e, ainda, a ideia de que não teriam existido outras formas de religiosidade. Além do mais, conhecer os movimentos heréticos permite saber como os dogmas da igreja se constituíram. A outra, faz referência a um debate contemporâneo, como que uma residualidade medieval no tempo presente, a intolerância religiosa. Para tal, o exercício quer imaginar uma religiosidade e como ela se constitui, como pode ser complexa e como seria possível uma religiosidade que respeitasse as diferenças.

Funcionamento:

Parte 1

Os alunos são apresentados a um conjunto de questões, ainda sem ler ou assistir a aula expositiva sobre o tema da religiosidade e da espiritualidade medievais.

Imagine que você viveu na Idade Média e precisa mostrar aos cidadãos de sua cidade, hoje, no século XXI, a Igreja da qual você fazia parte. Ao invés de dizer o nome ou título de sua Igreja, você apresenta diferentes elementos das suas crenças e das práticas religiosas e sociais. Responda às seguintes perguntas:

a) *A sua Igreja cultua imagens de divindades?*

() Sim

() Não

Se você respondeu “Não” escreva abaixo sua alternativa:

b) O seu profeta principal viveu na pobreza?

() Sim

() Não

Se você respondeu “Não” escreva abaixo sua alternativa:

c) A sua Igreja acredita em um Deus do bem e um Deus do Mal?

() Sim

() Não

Se você respondeu “Não” escreva abaixo sua alternativa:

d) Sua Igreja condena o uso de armas?

() Sim

() Não

Se você respondeu “Não” escreva abaixo sua alternativa:

e) Os sacerdotes são representantes diretos de Deus?

() Sim

() Não

Se você respondeu “Não” escreva abaixo sua alternativa:

f) Sua Igreja é humilde e todos vivem na pobreza?

() Sim

() Não

Se você respondeu “Não” escreva abaixo sua alternativa:

g) Sua religião tem um livro sagrado?

() Sim

() Não

Se você respondeu “Não” escreva abaixo sua alternativa:

h) Você acredita que o livro sagrado pode ser interpretado por todos os fiéis, sem a necessidade de um sacerdote?

() Sim

() Não

Se você respondeu “Não” escreva abaixo sua alternativa:

i) Você acredita na existência do Céu, do Inferno e do Purgatório?

() Sim

() Não

Se você respondeu “Não” escreva abaixo sua alternativa:

j) Sua Igreja acha normal a existência de pessoas transsexuais ou gays?

() Sim

() Não

Se você respondeu “Não” escreva abaixo sua alternativa:

k) Sua Igreja tem sacerdotisas?

() Sim

() Não

Se você respondeu “Não” escreva abaixo sua alternativa:

l) Sua Igreja permite o casamento entre pessoas do mesmo sexo?

() Sim

() Não

Se você respondeu “Não” escreva abaixo sua alternativa:

m) Sua Igreja escolhe reis ou elege deputados e senadores?

() Sim

() Não

Se você respondeu “Não” escreva abaixo sua alternativa:

Parte 2

Você respondeu 13 perguntas. Observe quantas respostas foram “Sim” e quantas foram “Não”. A partir das suas respostas “Sim” e das justificativas dadas para o “Não”, procura mostrar (escrever) quais são os princípios e as práticas sociais de sua Igreja.

Como imagino Minha Igreja

Você recebeu um grande Quadrado de papel. Nele, há espaços, cada um demarcado por uma letra. Em cada um desses espaços você deve inserir uma característica de sua Igreja imaginária, tal como foi sua resposta na folha.

Depois de realizar as 13 inserções, você pode desenhar o templo de sua Igreja no mesmo quadrado. Procure pensar um templo que tenha relação com as características de sua Igreja.

Exemplo:

Nome de minha Igreja – *Esperança - Os Jetsons*

Eu tenho agora uma Igreja Imaginária. Ela existe sim, mas em minha cabeça.

Não tem prédio, não tem templo, não tem fiéis, nem recebe qualquer tipo de ajuda financeira.

É uma Igreja que não cultua imagens de santos, porque nela todos são santos. Todos aceitam as diferenças e os limites dos outros, logo, todos são santos, ninguém é melhor do que ninguém.

O culto é em favor da natureza e da vida das pessoas. Por isso, não temos um profeta. Temos muitos profetas, pois todos receberam da natureza e da vida a ordem principal: viver e deixar viver; sonhar e deixar sonhar, escutar, ver, entender, pensar.

Em minha Igreja, Deus também é a natureza e ela não é nem boa nem má. Ela apenas nos dá o direito de escolher se queremos ser bons e justos ou maus e injustos. Quando ser bom e justo quer dizer aceitar os outros em suas diferenças, ser solidário com o sofrimento alheio e ser amigo quando o outro passa por dificuldades. Isso quer dizer que em meu mundo imaginário não existiriam armas nem nada que pudesse tirar a vida do outro.

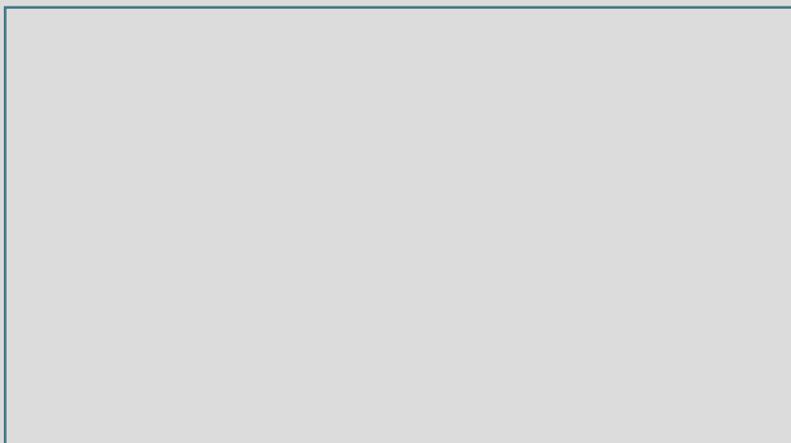
Ao invés do templo, minha Igreja tem um **disco voador** – nesse disco voador todos poderiam sobrevoar, cortando o

vento, acima dos mares e das árvores e plantas, debaixo do céu, para encontrar Deus e falar com ele — numa língua conhecida por todos. A língua universal da solidariedade.

E temos, também, um **livro sagrado**, um livro de milhões e milhões de anos, com milhares de páginas e que foi lido por milhares de pessoas. Nele há somente uma palavra: **Esperança**.

Ela é a força que leva todos adiante, na busca por um mundo sem limites para saber, para querer, para brincar, para ajudar, para esperar por um mundo melhor.

Desenho da minha Igreja



Responda às seguintes perguntas:

Qual o papel da Igreja Católica na vida dos medievais?

Quais as razões da minha Igreja imaginária em minha vida?

Parte 3

Esta parte somente será distribuída aos alunos após a realização das atividades anteriores.

Após realizar a tarefa acima, responda o que segue:

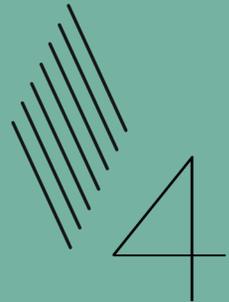
*1. A Igreja que você acaba de imaginar, em princípios e práticas, existe hoje? Ela existiu no passado medieval? Ela contraria os princípios e as práticas da Igreja Católica na Idade Média? Considerando o que você escreveu, é possível dizer que, na Idade Média, você seria um **herege**? E hoje, você seria um religioso/crente tolerante ou intolerante?*

Atelier



A Caça às Bruxas

h



Objetivos:

Imaginar o caráter ético e estético na ideia de Bruxa construída na Idade Média e na época moderna. Pensar a Bruxa como linha de fuga em relação ao patriarcado e à misoginia medieval e moderna. Pensar a Bruxa como multiplicidade que ultrapassa os limites temporais medievais e modernos e se apresenta como resíduo que, hoje, continua a problematizar a intolerância, a misoginia e o patriarcado.

Justificativa:

Problematizar o imaginário que temos no presente sobre as bruxas e sobre a bruxaria, pensando seus vínculos com os imaginários construídos nas Idades Média e Moderna, dando novos contornos aos conceitos de intolerância, gênero e ciência. O Imaginário sobre bruxaria construído, sobretudo, a partir do movimento inquisitorial na Europa moderna, consistiu em um modo de olhar para as mulheres e que marca as relações de gênero até os dias de hoje, tornando possível uma série de violências em prol da manutenção do patriarcado e da heteronormatividade. Desse modo, o Atelier procura imaginar como construímos as relações que vivemos hoje e como será possível superá-las.

Funcionamento:

Nesse Atelier vamos tentar com os alunos alguns jogos não diretamente relacionados à temática da bruxaria, mas, com o objetivo de experimentar se o jogo influencia em sua capacidade e, especialmente, vontade imaginativa. O princípio do funcionamento desse Atelier será o teatro, para também explorarmos formas variadas de se trabalhar a imaginação.

Jogo 1:

Contagem até 3, em duplas. Primeiro, os alunos devem contar até 3, intercalando quem diz cada número. Na segunda etapa, quem diz o número 1 deve tocar a testa. Na terceira, a regra para o número 1 se mantém, mas agora deve-se dizer o número dois tocando o peito. Na última etapa, as últimas regras se mantêm, mas dizer o número três deve acompanhar palmas.

Jogo 2:

Os estudantes ficam em roda. Cada etapa do jogo deve conter, no mínimo, três voltas na roda. Em caso de erro, a etapa recomeça.

Etapa 1: Em sentido horário, os alunos, intercaladamente devem se abaixar e pular. (e bater palma, caso a turma seja par).

Etapa 2: Em sentido horário, de dois em dois alunos se viram e batem palmas no alto da cabeça ao mesmo tempo.

Etapa 3: Em sentido horário, de três em três alunos realizam: enquanto os dois das pontas se viram e batem palmas no alto da cabeça ao mesmo tempo, o do meio se abaixa no instante em que as palmas forem batidas.

Jogo 3:

Os estudantes serão separados em grupos. Um grupo fica lado a lado, de costas para a plateia. A professora vai lançar situações, e os alunos devem instantaneamente se virar para os colegas e *performar* uma “foto” sua nessa situação. Depois vai o segundo grupo.

Grupo 1:

1. Dançando numa festa
2. Atrasado para a aula
3. Assustado
4. Médico cuidando de paciente
5. Escrevendo um livro
6. Pensando
7. Correndo a maratona

Grupo 2:

1. Show da banda favorita
2. Indo pular de paraquedas
3. Vi uma barata
4. Nervoso para a prova
5. Cozinhando
6. Indo para a aula de História
7. Estudando Matemática

Jogo 4:

Os estudantes serão indicados a caminhar pela sala de aula, até que estejam concentrados. Lentamente, eles serão incentivados a incorporarem uma bruxa.

Caminhadas lentas, rápidas. Caminhem como se estivessem na lua, ou correndo para pegar o ônibus. Agora caminhem em velocidade normal, prestando atenção em cada passo dado. Agora vocês não estão mais na sala de aula, vocês estão caminhando pelas ruas de uma cidade na Europa moderna. Tentem visualizar pessoas... uma igreja, plantações, vilarejos.... O que mais vocês enxergam? Que sons vocês escutam? A partir de agora, vocês vão lentamente se transformar em bruxas. Como anda essa bruxa? Qual é o rosto dessa bruxa? Ela tem cara de

malvada? Ela sorri? Ela anda reta ou ela é corcunda? Ela é uma pessoa sábia? Quanto conhecimento tem essa bruxa? Ou vocês acham que ela não tem nenhum conhecimento? Não se preocupem com a bruxa do colega de vocês, mas a bruxa que vocês estão criando.

Final:

Fazer uma roda e cada um relatar o que usou na criação de sua bruxa.

Parte final do Atelier:

Realização do exercício de teatro de fantoches para que os alunos experimentem outras formas de linguagem para criação. A apresentação será realizada a partir dos elementos oferecidos no enunciado do exercício descrito a seguir:

Frida, uma mulher que vivia na Alemanha em 1454 d.C., foi acusada de bruxaria pelo pároco da cidade em que morava. Crie uma cena, usando fantoches criados pelo grupo, sobre o que acontecerá em seguida na vida de Frida. Será que ela vai conseguir argumentar com o pároco e ser declarada inocente? Será que as outras pessoas da cidade vão pedir sua inocência para o pároco? Será que ela será queimada na fogueira porque a cidade e a Igreja acreditam que ela

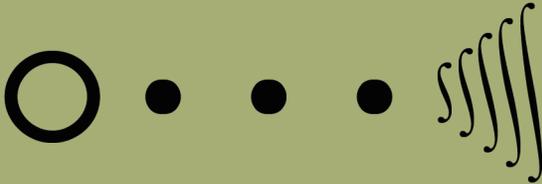
seja uma bruxa? Essas possibilidades para o fim da história de Frida, ou milhares de outras, ficarão a cargo do seu grupo decidir a partir de sua imaginação.

Os estudantes realizarão este exercício em pequenos grupos. Queremos com este exercício experimentar de que modo os elementos envolvidos na temática Caça às Bruxas podem ser jogados para definir o destino de nossa personagem Frida. Trabalhando em grupos, os alunos terão também que lidar com os desejos do coletivo sobre o que deve acontecer à personagem.

Atelier



Branqueamento do Egito



Objetivos:

Compreender o Egito na perspectiva dos estudos panafricanistas. Apresentar aos estudantes como os egípcios eram, exibindo imagens de monumentos, obras egípcias e relatos de viajantes e de povos que tiveram contato na época, fazendo referência às suas características fenotípicas. Desconstruir o imaginário de branqueamento criado sobre o Egito Antigo.

Justificativa:

Debater o branqueamento do Egito e o porquê de isso ter acontecido. Problematizar a história pública e os imaginários que criamos sobre sociedades passadas. Problematizar o imaginário branco criado pela escola, pelo cinema e uma série de outros artefatos culturais sobre o Egito Antigo.

Iniciar com uma atividade de pintura do Egito, com uma cena do Egito que possua pessoas, monumentos e, de preferência, Cleópatra.

Funcionamento:

Parte 1:

Será feita a entrega de desenhos vazados de egípcios (pessoas ou Deuses) para serem coloridos e junto deles os gizes de cera cor de pele da Uniafro¹.

Essa atividade será realizada com o intuito de fazer uma sondagem para ver como os alunos imaginam os egípcios.

Parte 2:

Apresentar os clipes *Dark Horse* (2014) da Katy Perry e *Remember the Time* (2009) do Michael Jackson, e debater quais representações são construídas do Egito no presente.

Aqui apenas debate – em torno dos clichês e em torno das pinturas que eles fizeram.

1 Os gizes de cera Uniafro são um dos resultados do projeto Uniafro – Política de Produção da Igualdade Racial na Escola, situado na UFRGS. Eles consistem em um material para educação étnico-racial de gizes “cor-de-pele” que efetivamente representam as variadas cores de pele presentes na sociedade brasileira. Entregamos às crianças o estojo com 12 tonalidades diferentes.

Parte 3:

Apresentar alguns deuses do Egito para que os estudantes tenham uma noção de como os egípcios imaginavam seus deuses e que atribuições físicas davam a eles. Essa parte será feita com o intuito de discutir junto com os estudantes que cada povo imagina seus deuses a sua imagem e não a de um estrangeiro que eles podem nem conhecer.

Aqui cada estudante (ou dupla) terá a tarefa de pegar um Deus ou uma Deusa e explicar suas principais características (depois de breve pesquisa no livro ou na internet), imaginando qual seria seu papel na sociedade egípcia.

Jogo:

Um aluno por vez deve interpretar a deidade de sua escolha e a turma deve adivinhar de qual se trata.

Parte 4:

Mostra foto dos povos que mantinham contato com o Egito e como eram representados. Apresenta foto dos monumentos e suas feições negroides.

Aqui parte-se para uma conclusão que questiona aquele Egito imaginado tanto pelos alunos, quanto pelos artefatos culturais que apresentamos.

Exercício final:

Escreva uma mensagem de WhatsApp para o seu professor de História (Marcello) e diga a ele **como você imaginava o Egito antes da atividade realizada e como você imagina o Egito agora.**

Após ter enviado essa mensagem de WhatsApp ao seu professor Marcello, você pintaria novamente as personagens egípcias que foram ilustradas no início da atividade?

Sim ()

Por quê?

Não ()

Por quê?

Atelier



Ética da Heroína/ do Herói

Como imaginamos a agência na história?



Objetivos:

Compreender como se constrói uma heroína/ um herói, dando a ele historicidade;

Construir o conceito de arquétipo, imaginando qual é o mais adequado para o mundo no qual vivemos;

Aprender a imaginar soluções para os desafios do presente.

Problematizar a agência na história.

Justificativa:

Qual é o código de ética de uma heroína ou herói? O código de ética da cavalaria medieval, por exemplo, foi uma construção do que se conhece como Cortesia Medieval. São regras de bem viver da nobreza medieval, adequadas a uma época na qual esse grupo social precisava de distinção e de controle sobre os arroubos de uma série de cavaleiros sem-terra que buscavam aventuras e feitos. Os códigos, entretanto, se constituem em virtudes que ultrapassam os limites da Idade Média. Muito baseados na moral católica, se tornaram ressignificados em diversos outros momentos da história do Ocidente e, de certo modo, também se assemelham a virtudes cultivadas por outras sociedades e povos. Por isso, pensamos nesse herói medieval que é o cavaleiro perfeito que busca o Graal e que faz de tudo para merecer o amor da Dama e o respeito do seu Suserano.

Os conceitos de arquétipo e de herói se tornam importantes. Podemos pensar a ideia de exemplo e de referência aos jovens, construídos

desde as práticas do mundo dos adultos, mas, sobretudo, divulgadas pelos filmes e pelos jogos, onde heróis se tornam referência e modelo para criação de modos de ser e de virtudes, para imaginar soluções aos problemas que se apresentam.

Assim, imaginar um herói ou uma heroína implica, ao mesmo tempo, conceber um modo de ser adequado ao sujeito e ao mundo no qual vive e imaginar soluções para os problemas do seu tempo. Abordar o tema do herói se torna, portanto, significativo. Uma vez que a história é, ainda hoje, constituída de heróis, de pessoas, geralmente homens, que se tornam referências boas ou más para os jovens. O ensino de História precisa problematizar esses heróis. E, ainda mais, o objetivo do Atelier é problematizar a própria agência da história: Quem faz a história? Quem imagina soluções aos desafios que sempre se colocaram diante das pessoas? Quem cria futuros?

Funcionamento:

1) Contação de histórias:

Uma roda de conversa propõe que alunos e professores falem durante 1 minuto e meio, sobre quem são suas heroínas/ seus heróis, quais suas características e porque eles são importantes na sua vida. Recomenda-se que um professor inicie, a fim de facilitar a compreensão dos alunos.

2) Atividade criativa e de escrita:

Depois de conversar sobre as suas heroínas/ seus heróis, serão sugeridas as seguintes atividades:

Atividade 01:

Quem são minhas heroínas/ meus heróis?

- *Cite 2 heroínas/ heróis que são suas referências e dizer as razões.*

Herói/ Heroína 01:

Nome da Heroína/ Herói: _____

Razões da escolha: _____

Herói/ Heroína 02:

Nome da Heroína/ Herói: _____

Razões da escolha: _____

- *Cite 3 Virtudes das heroínas/ heróis.*

Virtude 01 - _____

Virtude 02 - _____

Virtude 03 - _____

Atividade 02:

Quadro dos desafios e soluções

Desafio e solução:

Após a segunda atividade, os alunos e os professores jogarão Desafio e Solução. Os alunos serão colocados diante de 10 desafios, considerando as características das suas heroínas e dos seus heróis, eles deverão escolher um desses desafios e IMAGINAR a solução que seu Herói ou Heroína daria. Para tanto, será construída uma folha dos desafios, tendo uma coluna para esses, outra para as soluções e mais uma para os heróis. Cada aluno recebe uma folha, mas o quadro geral dos desafios será exposto no PPT, de modo que todos possam ver o processo de criação de cada um. Recomenda-se que um professor inicie o jogo, para facilitar a compreensão da dinâmica pelos alunos. É possível que mais de um aluno escolha o mesmo desafio.

DESAFIO	SOLUÇÃO	HEROÍNA/ HERÓI
A fome no mundo		
As queimadas na Amazônia		
O ódio		
A intolerância religiosa (sobretudo com as religiões de matriz africana)		
O desrespeito com as mu- lheres		
As mortes de jovens nas pe- riferias das grandes cidades		
O racismo		
A violência contra pessoas LGBTQIA+		
O medo do futuro		
O desemprego		

Diálogo Final:

Novamente, em Roda de Conversa, os alunos serão questionados sobre se compreendem se suas heroínas e heróis são mesmo capazes de resolver cada um daqueles problemas. Quem teria, além desses heróis ou heroínas, condições de imaginar soluções para todos esses desafios?

Atividade de fechamento do semestre

Ligue a primeira coluna com a segunda:

Coluna 01

- a) Atelier 1: Quem sou na história?
- b) Atelier 2: Sobre como imaginamos a Idade Média
- c) Atelier 3: Heresias e Igreja Católica
- d) Atelier 4: A Caça às Bruxas
- e) Atelier 5: Branqueamento do Egito
- f) Atelier 6: Ética da Heroína/ do Herói – Como imaginamos a agência na história?

Coluna 02

Informe a letra da **coluna 01** que mais se relaciona com as expressões da **coluna 02**, abaixo. Você pode inserir a mesma letra em mais de uma expressão.

- () Intolerância Religiosa
- () Preconceito racial
- () Discriminação das mulheres (misoginia)
- () O imaginário que criamos do passado
- () As pessoas mudando a história
- () História e Ficção
- () Relações entre passado, presente e futuro
- () Nenhum período histórico é melhor do que o outro
- () A cor da pele define privilégios no mundo em que vivemos
- () Os sujeitos que mudam a história somos todos nós

Sobre o que aprendi até agora:

- 1) Podemos mudar o que aconteceu no passado? E o que acontece no presente? Se não podemos mudar o passado, então, para que serve conhecer o passado e imaginar o que aconteceu?
- 2) Qual a diferença entre o Medieval e o Moderno? Você acha que um dos dois é melhor do que o outro? Por quê?
- 3) O que é intolerância? Dê um exemplo de intolerância que você assistiu na TV, escutou de alguém ou mesmo presenciou na rua ou na escola.
- 4) O que é intolerância religiosa?
- 5) Que virtudes você acha que a humanidade precisaria ter para que pudéssemos ter um mundo sem intolerância?

Considerações, ideias, emergências, notas

Após cada tarde de quinta-feira, escrevíamos impressões, comentários, notas dos acontecimentos relativos a cada Atelier. As escritas foram esparsas, fragmentárias, fizemos poucas inserções posteriores, na tentativa de problematizar o que pensamos na época. De modo geral, as deixamos tal como escrevemos ainda em 2019, para que o leitor pudesse visualizar as intercorrências do tipo de pesquisa que nos propusemos realizar. Então, pode ser que alguns dos Ateliers tenham recebido maior atenção, em termos de relatos posteriores, do que outros. Isso não significa que tenham sido menos ricos em problematizações e aprendizagens.

NOTAS SOBRE O ATELIER 1: QUEM SOU NA HISTÓRIA?

Para que serve a imaginação histórica? Por certo, a imaginação permite ensaiar cenários de possibilidades para criar a existência em todo seu potencial. Imaginar a história extrapola a explicação e a interpretação distanciada do passado e complica o passado, o presente e o futuro, por meio de um compromisso ético com a produção da vida, em que nos

responsabilizamos pelo mundo que queremos criar e no qual queremos viver. A imaginação é, portanto, um posicionamento político e ético.

Nesse sentido, iniciamos nosso projeto com os estudantes, com o Atelier 01, “Quem sou eu na história?”. Nele, os estudantes deveriam imaginar que voltavam ao passado, em qualquer período que quisessem, como qualquer pessoa que existiu ou não, e tomar alguma atitude que mudasse o tempo presente. Queríamos, de início, que os estudantes, ao imaginarem o passado, pudessem supor os efeitos que nossas decisões anteriores possuem no presente do tempo.

O exercício, no entanto, não se desenvolveu entre os estudantes de maneira simples. Uma dúvida inicial foi a seguinte: “isso aqui que eu pensei tá certo?”. Repetimos algumas vezes que sim: aquilo estava certo – qualquer coisa que eles imaginassem estaria correto. Contudo, ao elaborarem as personagens que teriam existido no passado, dando a eles nome, família, roupa, casa, entre outros atributos, alguns perdiam a chave do exercício: criar uma relação de causa e consequência entre passado e presente. Muitos, de início, não conseguiam definir o que poderiam fazer que pudesse interferir no curso da história, ou mesmo compreender que podiam fazer isso com a imaginação. Talvez esse fosse, então, o elemento mais importante. Uma vez que boa parte dos estudantes não tinham a ideia de agência, ou seja, não conseguiam perceber que eles eram agentes, sujeitos da história ou que pessoas comuns poderiam ter atitudes que pudessem mudar a história de povos, de nações.

Finalizado o momento escrito e individual, partimos para a apresentação de cada trabalho ao coletivo. A primeira apresentação foi de

uma personagem muito bem construída, porém, sem atitudes que poderiam mudar o presente. Uma aluna notou isso e questionou o apresentador. Não só ele respondeu de improviso, como, também, os outros que ainda não tinham compreendido o objetivo da atividade, também o fizeram. A seu exemplo, a reflexão pôde ser realizada por todo o grupo com êxito. Contudo, é interessante notar que alguns dos estudantes, antes de começar a falar, desculpavam-se dizendo que não haviam realizado um bom trabalho pois estavam “sem criatividade” ou “sem imaginação”. É possível, afinal, estar sem imaginação?

Houve três trabalhos que geraram as principais discussões. Um aluno disse que voltaria à “pré-história” para impedir a descoberta do fogo e livrar a humanidade da evolução e da destruição do planeta; outra aluna se tornou Cristóvão Colombo para organizar relações de trabalho igualitárias no momento do descobrimento do Brasil, para impedir a existência do racismo; outra aluna comentou que seria auxiliar do imperador na Roma Antiga, incentivando-o a tomar boas decisões e impedindo, assim, a queda do Império Romano.

Praticar a imaginação histórica permite a articulação entre conceitos que utilizamos para compreender o que passou e os acontecimentos históricos, o que exige uma apropriação livre e ativa da parte dos alunos sobre o que está sendo descoberto. Nesse primeiro Atelier, acabamos por trabalhar um dos aspectos mais basilares e, ao mesmo tempo, complexos do que se espera de um estudante de História, que é a compreensão de que o presente é diferença em relação ao passado, mas, ao mesmo tempo, criado a partir das injunções do passado. Convidados a imaginar uma intervenção nos acontecimentos passados, os estudantes

foram colocados diante do problema de como pensar o que acontece no presente, longe de qualquer teleologia, se pôr a imaginar como podemos repensar nosso próprio presente (independência em relação às injunções do passado) e criar outros futuros (compreensão do papel ético e político da História).

Se o progresso em direção a essa compreensão se deu no momento da apresentação dos trabalhos e nas próprias discussões que eles geraram, podemos refletir um pouco sobre a associação entre imaginação e improvisação. A improvisação está ligada à intuição, essa capacidade humana que está longe das certezas e próxima ao que apenas parece correto, ligada a cenários que criamos intelectualmente, o “eu acho”. “Achar” é apropriar-se livre e ativamente do conhecimento, dando-lhe caminhos, respostas. Trata-se de compreender que, neste caso, o “eu acho” não é uma negação da pesquisa científica, mas o livre exercício da curiosidade intelectual e intuitiva.

Portanto, a pergunta “quem sou na história” jogou com o tempo e propôs um modo de mostrar aos jovens que, para além de grandes estruturas, de governos inatingíveis, de tendências ou lógicas, é a ação das pessoas que produz diferença e é ela que pode criar e abrir possibilidades de novos mundos.

NOTAS SOBRE O ATELIER 2: SOBRE COMO IMAGINAMOS A IDADE MÉDIA

O ateliê de número dois consistia em apresentar uma série de imagens aos estudantes, sendo tarefa deles apontar as imagens que entendiam ser medievais ou modernas, de acordo com o que podiam identificar, considerando seus conhecimentos prévios (que incluem, obviamente, os estudos escolares) e justificar suas escolhas. Nosso objetivo era desvendar um pouco o imaginário que a sociedade em geral e, também, a escola, em particular, tinham e têm sobre o Medieval e sobre o Moderno. Nos interessava qualquer justificativa, inclusive aquelas relacionadas às palavras em si. Ou seja, como imaginamos o que é medieval e, sobretudo, o que é moderno?

No momento da discussão, em que os estudantes deveriam justificar suas respostas, um deles respondeu de forma simples que todas as imagens eram modernas, afinal, foram criadas com câmeras fotográficas ou a partir de *softwares* de edição de imagem. Os outros estudantes pareciam concordar com a afirmação. Desse modo, em um primeiro momento, a discussão se norteou menos pelo que nos interessa nas próprias imagens e mais pelo recurso usado, considerado pelo estudante como moderno. Desse modo, a ideia de moderno, como não é surpresa para todos nós, estava ligada ao desenvolvimento tecnológico.

Contudo, diante do cartaz do filme *A Freira* (2018), instaurou-se um novo debate. Se, por um lado, a película é bastante atual, por outro, alguns estudantes apontaram que a imagem da mulher vestindo o hábito católico era um símbolo medieval. Dessa maneira, a discussão ganhou o elemento de complexidade que desejávamos quando elaboramos

o exercício, que é sobre quais elementos simbólicos, constitutivos das imagens, compõem nosso imaginário sobre a Idade Média. Assim, os estudantes apontaram que entendiam a imagem de um rato e as relativas a medicamentos como imagens medievais. Isto porque, para eles, seriam símbolos de pragas, má higiene e doenças que existiam no mundo do Medievo. Ainda que parte da turma já tivesse estudado a Idade Média nas aulas de História regulares, é interessante notar que as ideias sobre esse período histórico consolidadas pelo Iluminismo seguem vigentes: a concepção de que é um período obscuro, no qual a religiosidade, as pestes, as guerras seriam frequentes e definidoras de certa identidade do período.

A argumentação, as explicações e as interpretações históricas feitas nas aulas sobre o medievo, no 6.º ano, parecem não ter a força suficiente para desconstruir o imaginário de atraso e de obscuridade atribuído, não apenas ao Medievo, mas ao passado pré-moderno, em geral. Esse imaginário, também, em nossa sociedade inclui os povos não europeus. Nosso desafio, portanto, é compreender como construímos o modo como imaginamos o passado, mas também imaginar que outros passados também foram possíveis. Assim, nos parece importante supor que o tanto de explicação e interpretação racionais que nos pomos a realizar não é suficiente para, em primeiro, conhecer o modo como pensamos o que pensamos e, em segundo, para pensar de outra forma. É assim que a imaginação pode nos permitir ultrapassar os limites da inteligência, das explicações. Aprender, portanto, como algo que modifica a subjetividade de quem aprende, não pode se limitar ao campo da inteligência.

Nestes tempos de pandemia, em que estamos retornando à escrita, observamos que as ideias de evolução e de progresso que constituem o imaginário sobre o duplo medieval/moderno, nos permite argumentar e imaginar, com certa facilidade, o fato de que as epidemias não se encerraram com a grande peste do século XIV. Nem mesmo os extremismos religiosos ou os negacionismos da ciência. O que poderíamos problematizar com os estudantes, novamente, se somos assim tão modernos quanto pensamos ser, uma vez que a pobreza, a negação da ciência, a rigidez do fanatismo religioso, a morte e o medo do fim, aparentemente, tão medievais, é uma infeliz normalidade no mundo altamente tecnológico em que vivemos.

A ideia de que somos modernos nos dá uma sensação de onipotência. Ou seja, como modernos sempre estamos a construir uma relação de hierarquia em relação aos nossos vizinhos, às pessoas da nossa cidade, aos colegas de turma, aos outros povos, às pessoas que transmitem suas culturas pela oralidade. Enfim, trata-se de uma construção subjetiva que sempre pensa a relação com o Outro por meio da hierarquia e problematizar esse imaginário foi fundamental e continua a ser.

A problematização de cada uma das justificativas dos estudantes nos fez imaginar outros modos de construir relações com os marcadores temporais que temos utilizado, mostrar que são construções históricas e que o duplo atrasado/ evoluído ou moderno, tem tido muitas consequências negativas, como a hierarquização dos povos e dos seres do mundo.

Tendo isto em vista, esse segundo ateliê diz respeito àquilo que nossa imaginação é capaz de realizar, seja indo além de um conjunto

de ideias já concebidas ou, então, reproduzindo-as. Entramos aqui no campo ético da aula de História, em que os estudos sobre imaginário podem nos ajudar a refletir sobre nossas concepções de humanidade; o que é o ser humano, o que foi e o que pode vir a ser.

NOTAS SOBRE O ATELIER 3: HERESIAS E IGREJA CATÓLICA

A elaboração das atividades desse Atelier se estendeu por duas quintas-feiras, pois propomos muitas ações diferentes. O tema acendeu uma série de discussões que transitaram por muitos lugares, acreditamos que por duas razões: pelo fato de os estudantes já terem estudado o conteúdo relativo à religiosidade no mundo medieval; ao trazermos o debate sobre Igreja Católica e heresias, despertamos o interesse em discutir intolerância.

O Atelier estava estruturado para que cada um criasse sua própria igreja medieval. Assim, eles poderiam escolher livremente seus dogmas e preceitos que deveriam ser seguidos por seus fiéis.

Iniciamos fazendo uma exposição sobre intolerância religiosa. A princípio, alguns alunos apontaram o Islã como um símbolo de intransigência, referenciando “homens-bomba”. Mais uma vez, colidimos com o imaginário dos estudantes. Mesmo sendo exposto ao longo das aulas regulares que a intolerância não pertence e nem se encerra no Islamismo, esses estereótipos insistem em reaparecer. Levanta-se para nós a questão: qual o papel de uma aula expositiva de História no combate ao preconceito?

Seguindo a aula, um aluno comenta que o Cristianismo também pode ser relacionado a casos de intolerância, como ele também havia aprendido em aula. Partimos para o exercício. Como vimos ao longo do segundo Atelier, os estudantes tinham para si como consenso que a Igreja Católica era um elemento bastante relevante na sociedade medieval, logo, eles reconheciam que, ao criar sua própria igreja medieval, eles também estariam desempenhando um papel social relevante.

Entretanto, nenhuma igreja criada parecia seguir os dogmas do Catolicismo na Idade Média. Por exemplo, todas aceitavam dentro de sua instituição o casamento de pessoas do mesmo sexo e a presença de sacerdotisas.

Pode-se dizer que, ao observarmos o passado, o examinamos com os olhos do presente. Assim, essas religiões inventadas para um tempo tão antigo foram carregadas de valores contemporâneos, especialmente alguns que se referem à tolerância e respeito às diferenças. A imaginação mostra mais uma vez seu potencial ético; ao ensaiarmos um passado menos violento, estamos propondo, também, um futuro em que o preconceito não seja a base das relações humanas.

Essa questão dos “homens-bomba” mostraram a força dos clichês ou estereótipos ou definições que povoam o imaginário de nossa sociedade sobre os outros e que nossa aula de História, baseada na explicação e na interpretação, não é capaz de problematizar.

Foi aí que nos propusemos, mais uma vez, imaginar como determinadas representações, ideias, conceitos, no caso, a de “homem bomba”, foram construídos historicamente, mas, fizemos isso por meio dos exercícios propostos. Cada vez que os estudantes criavam elementos de

suas religiosidades e cada vez que criavam um nome para a sua Igreja ou Religião, se davam conta que o que criavam era absolutamente singular, tinha características singulares. Muitas vezes, os debates se travaram em torno do que cada um escolhia como característica de sua Igreja. Surgiram referências às aulas de História, à questão dos bárbaros e, também, dos Vikings, nitidamente em razão da série televisiva. O debate em torno da ideia de civilização e da construção da ideia de bárbaro foram centrais para que os estudantes pudessem repensar os marcadores temporais que utilizamos cotidianamente para dizer o mundo.

O jogo intenso e demorado que se travou na elaboração de cada uma das atividades criou um buraco muito significativo nas representações fixas e na memória moralista que nos constitui e, obviamente, os estudantes. As ideias de bem e de mal, de Deus universal e Deuses particulares, de Igrejas mais próximas ao bem e religiões marcadas pela maldade, foram fortemente contestadas. Não estamos a supor que desconstruirmos a memória moralista e hierarquizada que nos constitui em duas quintas-feiras, mas, certamente pudemos compreender que as diferentes atividades tiveram um efeito positivo. Elas não substituem as explicações e as interpretações históricas, mas as complementam, dando uma dimensão muito maior à aprendizagem em História.

NOTAS SOBRE O ATELIER 4: A CAÇA ÀS BRUXAS

O quarto ateliê tinha como objetivo problematizar o imaginário dos estudantes sobre as bruxas e sobre a bruxaria, pensando seus vínculos com os imaginários construídos nos períodos medieval e moderno. Pre-

tendemos propor reflexões sobre os conceitos de intolerância, gênero e ciência. Este foi o primeiro Atelier em que usamos a expressão corporal como vetor da imaginação, a partir de uma perspectiva teatral, o que nos permitiu outras análises do que pode a imaginação na aprendizagem em História.

O Atelier seguiu da seguinte forma: em quatro períodos, divididos em duas tardes de quinta-feira, os estudantes foram convidados a expressarem suas concepções sobre o que é uma bruxa ou um bruxo, utilizando o próprio corpo. Realizamos também uma segunda atividade, em que os alunos construíram um teatro de fantoches, inventando um desfecho para a história de uma mulher imaginária, acusada de bruxaria no século XV.

Ao receberem a solicitação para interpretar um indivíduo que pratica bruxaria, os estudantes tiveram criações diversas. Algumas meninas fazendo o que chamavam de uma bruxa “normal”, que era, segundo elas, apenas uma pessoa como qualquer outra. Outros criaram uma bruxa malvada, contorcendo o rosto para que parecesse uma bruxa assustadora. Alguns meninos criaram bruxos e, tais quais, andavam pela sala com ares de superioridade.

O jogo teatral espacializa imaginações (CAON, 2017). O utilizamos como método com interesse em incentivar os alunos a reelaborar seu imaginário sobre o mundo da bruxaria, a partir do que seu corpo pode ou não fazer. Assim, ao pesquisar seus movimentos, ocorre um estudo sobre maneiras possíveis de se expressar e que gestos devem ser utilizados para realizar o imaginado.

Após a atividade de expressão corporal, realizamos uma conversa com a turma e os estudantes chamaram atenção para o fato de utilizarmos, na nossa sociedade atual, a palavra “bruxa” para descrever algumas mulheres que queremos depreciar. Para eles, ela remete a um imaginário de que uma bruxa é uma pessoa “má”, “nariguda”, “feia”, “mandona”. Contudo, eles mesmos mencionaram que quando se referem a um menino como bruxo, o estão exaltando como alguém de habilidades extraordinárias, positivas.

Na etapa em que os alunos criaram seu teatro de fantoches, as produções seguiram, sem aparente ordem prévia, um certo padrão. Apenas uma personagem foi apresentada como homem, que possuía brincos nas orelhas e vestia um blusão com desenho de um pentagrama. Todos os outros trabalhos representavam bruxas, algumas com chapéu pontudo, outras com vassouras ao lado. Foram desenhos ricos em demonstrações de que a antiga bruxa, aquela elaborada pelos tribunais da Inquisição da Igreja Católica, se mantém viva.

Nossa última Roda de Conversa retomou os elementos centrais que relacionam a bruxa má a uma mulher e o bruxo a um homem com poderes e características especiais. Decorreu dessa dualidade uma série de outras, que os estudantes se apuraram em trazer, relativos aos diferentes modos como se criam lugares de sujeito para os homens e para as mulheres, em nossa sociedade. Eles se deram conta de tantas palavras e expressões que usam cotidianamente que são extremamente patriarcais, como “mulherzinha”, “histérica”, “frágil”, remetendo a estereótipos de fraqueza e sentimentalismo relacionados ao feminino, ou “se comporte como um homem”, “pense como um homem” relacionando o gê-

nero masculino como forte e racional. Os estudantes se deram conta de que, mais do que meras expressões ou palavras, elas refletem um modo de pensar, de sentir, de viver.

O debate em torno do gênero nos permitiu imaginar um mundo no qual ninguém será definido como mau ou bom, como forte ou fraco, como sentimental ou racional, em função do seu gênero e de sua sexualidade. Esse exercício teve alta complexidade ética, pois, se sabemos que dois encontros de quinta-feira não são suficientes para fazer sucumbir a memória do patriarcado, também sabemos que são quintas-feiras ou mesmo segundas-feiras, de conversa, de debate e de imaginação que poderão redefinir as relações hierarquizadas que convivemos há séculos e, também, o modo como escrevemos a história.

NOTAS SOBRE O ATELIER 5: BRANQUEAMENTO DO EGITO

O objetivo do Atelier número 5 era refletir sobre os atravessamentos do racismo no imaginário ocidental sobre o Antigo Egito e, a partir disso, ensaiar interpretações sobre esse passado. A imaginação toma aqui, essencialmente, o corpo da tensão, onde não só novos universos são possíveis, mas, também, universos posicionados diante de relações de opressão.

A atividade inicial consistia em oferecer aos estudantes ilustrações de personagens egípcias (deuses, deusas, pessoas), sem qualquer pintura, eram imagens vazadas. Entregamos a eles uma infinidade de lápis de colorir, dentre os quais, estavam os lápis de cor com diversos tons

de pele, dos mais escuros aos mais claros. A ideia era que os estudantes pintassem as ilustrações antes de qualquer discussão, o que ocorreu. Alguns imaginaram um Egito africano ou um Egito negro, preenchendo as ilustrações com tons de castanho. Outros, em torno da metade da turma, pintaram as figuras com cores diversas e com tons de pele mais claros. Nosso objetivo era mostrar aos estudantes como imaginamos o Egito e os egípcios e como esse imaginário se torna uma experiência de vida, ou seja, como ele nos constitui e define as nossas relações. Afinal de contas, se o nosso imaginário define como pintamos, por que não poderá definir outros elementos do nosso cotidiano?

Após o retorno dos desenhos, preferimos não comentar o que cada um criou e as cores que utilizou, pois isso poderia trazer constrangimentos em crianças de 13 anos de idade, o que não seria adequado. Desse modo, passamos direto à segunda atividade (essa atividade foi muito produtiva e complementar à primeira, pois os estudantes se deram conta do imaginário que criamos sobre o Egito Antigo e dos efeitos que eles têm nas relações raciais no Brasil, hoje. Isso ocorreu de modo descontraído e sem qualquer constrangimento).

Assistimos a dois videoclipes. O primeiro de autoria da cantora Katy Perry intitulado “*Dark Horse*” (2014) e o segundo de autoria de Michael Jackson, “*Remember the Time*” (2009). Nesse momento, foi interessante notar o estranhamento dos alunos aos egípcios azuis do clipe de Katy Perry; segundo eles, não faziam sentido, já que, como ouviram na aula de História, os egípcios eram como os dançarinos do trabalho de Michael Jackson. Essas observações foram muito interessantes, pois, ao pintar os desenhos, o que ficou mais saliente foi a pintura das ilus-

trações de egípcios com lápis de tons mais claros. Isso nos faz crer que esse jogo entre a imaginação e a inteligência é muito complexo e a desconstrução da memória e do imaginário é demorada e exige múltiplas estratégias pedagógicas, bem como, diversas experiências de vida.

O que parece importante é compreender que a disciplina História pode oferecer uma série de provocações que possibilitam o poder de se imaginar mundos diferentes dos pré-estabelecidos.

Em um terceiro momento, brincamos com os deuses e as deusas egípcias. O jogo era simples, cada um recebia uma deidade para interpretar, e os estudantes tinham que entender quem estava sendo representado. Nosso objetivo era simplesmente o lúdico; brincarmos com as formas e as cores, transformarmos o Egito por meio dos corpos e abriremos espaço para a intuição.

A intuição é uma faculdade estudada por Henri Bergson (2010) e que realiza a crítica à tradição racionalista, fazendo novas propostas sobre como se dá a relação entre a matéria e a memória. Sendo o objeto algo que está sempre em transformação, a inteligência por si só é insuficiente em sua aproximação já que necessita de recortes e medidas.

Bergson propõe, então, que a intuição seja, também, uma forma de entendimento do real, esta faculdade própria do ser humano, que nem sempre é exatamente racional e que pode criar uma estrutura de simpatia entre o indivíduo e o universo das coisas. Esta reflexão é, desde os anos 1960, bem estabelecida nos estudos sobre ensino de teatro, especialmente no campo dos jogos teatrais. Para Viola Spolin (2008), o comportamento intuitivo é uma decorrência do entendimento do funcionamento do jogo, daquilo que está sendo vivenciado. É essa fa-

culdade, também, que permite ao jogador dar continuidade ao lúdico, afinal, se ele entende, pode também criar.

Foi a partir deste entendimento que aparece a finalidade em si da brincadeira com as ilustrações de deuses e de personagens egípcios a serem pintadas. Dentre essas personagens a serem pintados estava Cleópatra, que foi por muito tempo construída como uma mulher branca em nosso imaginário.

Cabe refletir, assim, sobre o papel de uma aula de História. Ainda que ela possa ser um espaço de provocações, por certo, o imaginário não se constitui apenas a partir da narrativa histórica apresentada, afinal, a realidade não é equivalente à imagem. Desse modo, o que o professor ou a professora apresenta em sala de aula pode muito mais servir à uma desacomodação de pensamentos do que a apreensão de um passado encadeado logicamente.

Desacomodar pensamentos, interpretar, historicizar: ações básicas para o trabalho da historiadora/ professora de História. Nesse sentido, nossas reflexões apontam que, ainda que as explicações e as interpretações sejam relevantes para a aula de História, nosso foco recai sobre elas para ampliá-las, ultrapassando os limites metrificáveis que nos oferece a inteligência (explicação e interpretação) e inserindo a intuição como dimensão fundamental da aprendizagem sobre o tempo.

NOTAS SOBRE O ATELIER 6: ÉTICA DA HEROÍNA/ DO HERÓI – COMO IMAGINAMOS A AGÊNCIA NA HISTÓRIA?

Afinal, quem faz a história? Se, por um lado, novas concepções sobre o conhecimento histórico têm, há tempos, construído a ideia de que a aventura humana na Terra não se resume a grandes feitos de grandes homens (sempre brancos e representantes da heteronormatividade) nosso imaginário pode carregar interpretações diversas.

O Atelier número 6 se voltou para a discussão do que constitui um herói ou uma heroína. Seriam eles indivíduos extraordinários ou apenas pessoas comuns que funcionam como nossas referências de pertencimento, presentes em nosso cotidiano? Fizemos uma roda de conversa, em que cada um deveria apresentar seus heróis. O professor Nilton iniciou, mencionando seus pais, o que provavelmente influenciou os outros estudantes que fizeram a mesma indicação. Surgiram, também, outras nomeações, como personagens históricas famosas e outros, oriundos de filmes, desenhos animados e histórias em quadrinhos. As respostas foram, assim, bastante heterogêneas. A menção ao pensador Milton Santos, feita por Jean foi central e fundamental, certamente, tratando-se de uma experiência singular na vida de cada um que estava em torno daquela Roda. Talvez exatamente aí a Roda tenha girado e colocado os 14 estudantes, os bolsistas e professores no fluxo e no movimento do seu giro. Jean lembra que Milton Santos é uma referência de uma pessoa negra que possui uma posição de destaque na sociedade, autor de livros e criador de ideias que revolucionaram o campo das Ciências Humanas. Desse modo, Jean, como um jovem negro, sentiu, pela primeira

vez, que havia pessoas que conseguiram contornar o racismo estrutural, o preconceito e a discriminação, e se tornaram referência para outras pessoas, por demonstrarem que era possível ascender socialmente e por meio dos estudos. Milton Santos era, portanto, um herói negro e um importante ponto de referência para Jean.

Imaginar heróis e heroínas foi um modo de problematizar novamente a agência na história. Por muito tempo, as aulas de História foram povoadas por heróis, geralmente, homens, brancos e poderosos, que supostamente faziam a roda da história girar. Mas, nos tempos atuais, o ensino de História procura mostrar que as relações e as ações das pessoas produzem diferenças na vida e na história. Desse modo, a redefinição do conceito de heroína ou de herói se torna fundamental. Os estudantes puderam pensar que não existem ações sobre-humanas, que ultrapassariam os limites do humano e seriam realizadas por seres humano-divinos.

Para nós, os heróis e as heroínas parecem ser aqueles que compreendem o modo como as relações desiguais marcam a nós e à estrutura da nossa sociedade, e passam a agir sobre essas estruturas. Assim, o heroísmo não está apenas nos grandes feitos, mas nas tentativas, das mais cotidianas às mais extraordinárias, de buscar relações menos desiguais, mais solidárias e fraternas. Esse entendimento é o que pode nos permitir imaginar e, ato contínuo, criar formas mais saudáveis, respeitadas e horizontais de existir, desfazendo a desigualdade social, a fome, a discriminação, a LGBTQfobia, a gordofobia, a machismo, o racismo estrutural, entre tantas outras violências que nos atravessam como sociedade. Sendo a intuição o princípio da ação, o trabalho do herói e da

heroína está, em si, na capacidade de imaginar novos mundos e de intuir por meio da sua criação.

Imaginar, portanto, é uma espécie de intuição da criação e da ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS?

Certamente, as palavras que desenhamos neste livro são apenas expressões fragmentárias das experiências dos 19 (Leonardo, Jean, Alice, Nilton, Marcello e 14 jovens do 6.º e 7.º anos) que, reunidos na sala-toca, se aventuraram no mundo de Alice, no seu País das Maravilhas (CARROLL, 2009). Esse não lugar de ideias desconexas e paradoxais, onde a inteligência cede espaço à imaginação e à intuição. Onde o mundo das coisas ditas e vistas, as definições que reduzem a vida apenas como extensão metrificável, se esfumaça, abrindo o trabalho do sentido ao ilimitado das forças selvagens do Caos.

Retomamos aqui o questionamento de alguns estudantes em nosso primeiro Atelier: “isso aqui que eu pensei tá certo?”. Essa pergunta, de múltiplos significados, reflete, também, o temor de 19 corpos diante do abismo deixado pela falta da narrativa histórica. Seria nossa imaginação o suficiente para atravessar o vazio? Sabemos agora que sim. Contudo, isso só foi possível quando coletivamente nos abstermos da ânsia pela chegada e optamos por aproveitar a beleza do passeio que é o pensar historicamente.

No país de Alice nada é definido, nada é medido, tudo é experienciado em seus radicais paradoxos. Nessa sala-toca, as definições ainda não estavam constituídas e, por isso, fomos imaginando outros mundos,

intuindo por eles, criando. A expressão dessa vivência é carregada por cada um desses 19 corpos em suas relações com os seres à sua volta, em suas novas aprendizagens, em suas novas formas de dizer e de ver o universo e a vida.

Eis o que pode a imaginação na aprendizagem histórica: criar a bruma que nos leva ao país de Alice, com a promessa de intuímos as forças vitais e de imaginarmos novos mundos. Se, por um lado, a imaginação não nos permite agarrar o coelho com as mãos, é ela que nos dá o poder de correr atrás dele.

Referências

- BARROS, José D'Assunção. *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. Trad. Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Unesp, 2010.
- BERGSON, Henri. *As duas fontes da moral e da religião*. Coimbra: Almedina, 2005.
- BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- BURKE, Peter. *Variedades de história cultural*. Trad. Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CAON, Paulina Maria. Jogos, performance e performatividade na escola: das experiências corporais à problematização de discursos. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 37, n. 101, p. 107-130, abr. 2017.
- CAON, Paulina Maria. Ações artísticas na educação: a cena expandida em cenário expandido. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 2020.
- CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das maravilhas*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- DELEUZE, Gilles. 1996. O atual e o virtual. In: Éric Alliez. *Deleuze filosofia virtual*. Trad. Heloísa B. S. Rocha. São Paulo: 34, p. 47-57.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa e o problema da expressão*. Tradução do GT Deleuze – 12. Coordenação de Luiz B. L. Orlandi, São Paulo: 34, 2017.
- DELUMEAU, Jean. *História do medo no Ocidente*. Trad. Maria Lucia Machado São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- DUBY, Georges. *As três ordens ou o imaginário do feudalismo*. Lisboa: Edições 70, 1971.

HUNT, Lynn. (org). *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas: Unicamp, 1990. (Coleção Repertórios).

LE GOFF, Jacques. *O imaginário medieval*. Lisboa: Edições 70, 1980.

LE GOFF, Jacques. *O nascimento do purgatório*. Lisboa: Edições 70, 1990.

MATOS, Sônia Regina da Luz, SCHULER, Betina, CORAZZA, Sandra Mara. Formação do professor-pesquisador: aprendizado que afirma a vida. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 24, n. 43, p. 225-236, jan./jun. 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Trad. Ingrid Dormien Koudela, São Paulo: Perspectiva, 2008.

VALVIESE, Karla Soares Pereira. *Empoemações: a subjetividade em movimentos de escrita*. 2013. X f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Niterói, 2013.

VOVELLE, Michel. *Piétè baroque et déchristianisati: les attitudes devant la mort en Provence au XVIII siècle*. Paris: Le Seuil, 1978.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

A Freira. Corin Hardy. Produção por New Line Cinema, Atomic Monster Productions e The Safran Company. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 2018. Blue-ray.

Michael Jackson - Remember The Time (Official Vídeo). Publicado pelo canal Michael Jackson, 2009. 1 vídeo (9:16 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Leiff0gvqcc>. Acesso em: 25 mar. 2021.

Katy Perry - Dark Horse (Official) ft. Juicy J. Publicado pelo canal Katy Perry, 2014. 1 vídeo (3:45 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OKSOMA3QBU0>. Acesso em: 25 mar. 2021.